
Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain

Zoubida RABAHI-SENOUCI⁽¹⁾
Nouria BENGHABRIT-REMAOUN⁽²⁾

Introduction

La part accordée au terrain dans le cursus de formation et la collaboration entre les différents acteurs constituent des changements patents, apportés par les réformes des systèmes éducatifs engagées à l'échelle internationale au cours des années 1990 (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002, Wittorsky 2007; Cros, 2011)¹. La qualité des dispositifs d'alternance représente un enjeu majeur, les stages au plus près de la pratique représentent un moment clé de la formation initiale et les acteurs impliqués sont des «acteurs de première ligne». Pour former un enseignant professionnel, la plupart des pays ont mis en place une formation universitaire et les dispositifs d'alternance université /établissements scolaires sont devenus des leviers de la professionnalisation.

En Algérie, suite aux nombreuses critiques adressées à l'école, (Kennouche, 1979 ; Haddab, 1979 ; Benghabrit, 1999), la réforme²de 2003, puis la loi d'orientation de 2008 ont mis l'accent sur la nécessité d'améliorer la formation initiale. La professionnalisation des futurs

⁽¹⁾ Ecole Nationale Polytechnique (ENPO ex ENSET) Oran, Algérie.

⁽²⁾ Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, 31 000, Oran, Algérie.

¹ «La tendance à la professionnalisation tend à s'inscrire dans la volonté des pouvoirs publics, de donner une plus grande qualification aux enseignants, tout en revalorisant leur image sociale».

² Deux ouvrages élaborés par le MEN et le PARE (Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système éducatif) font état des objectifs et des modalités de la Réforme :

« La refonte de la pédagogie en Algérie ». Alger, UNESCO /ONSP, 2005.

« Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie ». Alger, UNESCO /ONSP, 2006.

enseignants représente un enjeu majeur; elle s'inscrit dans un dispositif d'alternance, entre l'université et l'établissement scolaire, qui accorde une place de plus en plus importante au terrain. Les stages contribuent à la construction et au développement des compétences professionnelles (Le Boterf, 2002) des futurs enseignants ainsi qu'à l'apprentissage du métier.

Aussi, avons-nous assisté à l'élévation du niveau de formation par l'universitarisation³ destinée aux enseignants du primaire et du moyen, formés jusqu'en 2003 dans les instituts de technologie de l'éducation (ITE). Cette formation initiale inscrite depuis longtemps⁴ dans l'alternance (ITE), Ecoles Normales Supérieures (ENS) et établissements scolaires, attribue aux stages l'apprentissage du métier. Mais le défi de la réforme réside dans la rupture avec l'ancien modèle et l'engagement dans une logique de professionnalisation.

Cet article⁵ vise l'apport d'un éclairage sur le dispositif actuel, afin d'en connaître les modalités organisationnelle et pédagogique et le rôle des différents acteurs engagés dans la formation des futurs enseignants. Pour cela, nous nous sommes appuyées sur une enquête par questionnaires et entretiens, menée auprès de 563 stagiaires, futurs-enseignants des Ecoles Normales Supérieures, de 471 enseignants tuteurs qui les accueillent dans leurs classes et d'enseignants des ENS.

Nous esquisserons d'abord le contexte de la formation initiale en référence aux modèles favorisant un nouveau paradigme de formation ; nous présenterons ensuite le cadre méthodologique adopté puis seront exposés les résultats préliminaires de cette recherche.

³ Les enseignants du secondaire, professeurs de l'enseignement secondaire général et technologique (PES, PEST) ont toujours été formés par l'université et les Ecoles Normales Supérieures (ENS (La première ENS, celle de Kouba Alger a été créée en 1965).

⁴ En Algérie, bien avant l'indépendance, les écoles normales d'instituteurs (Colonna, 1975).

⁵ Cet article présente une partie des résultats d'une recherche menée de 2011 à 2013, dans le cadre d'un Programme National de recherche (PNR Education Formation), intitulée « formation initiale des enseignants et tutorat ». Ce projet devait, à terme arriver à la mise en place d'un dispositif de formation de terrain professionnalisant. Contribuer à l'élaboration d'un référentiel de compétences « tutorales » a constitué pour nous l'objectif final de cette recherche.

1. Contexte de la formation initiale

Traditionnellement, la formation initiale des enseignants est structurée en deux parties: l'une théorique, l'autre pratique. La première s'acquiert dans une institution de formation, l'autre sur le terrain. Le volet théorique est consacré à l'acquisition des savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires), des savoirs pour enseigner (didactiques et pédagogiques) constitués par les sciences de l'éducation. La partie pratique est prise en charge par le stage de terrain. Les stagiaires encadrés par des «enseignants chevronnés», «praticiens expérimentés», vont se confronter aux réalités du métier.

Historiquement, la part du terrain dans la formation initiale était différente selon qu'il s'agissait de l'instituteur ou du professeur de lycée. La formation des enseignants du primaire, dans les écoles normales d'instituteurs, a toujours été fortement associée à ce modèle. Le Décret organique de 1887 a institué un réseau d'écoles annexes avec des classes et des «maîtres d'application». Ce sont les maîtres titulaires de ces classes qui accueillaient les stagiaires, «élèves-maîtres» et contribuaient à leur apprentissage du métier. Quant aux enseignants du secondaire, leur compétence professionnelle leur apparaît d'autant plus liée aux savoirs acquis pendant leurs quatre ou cinq années d'études universitaires, qu'aucune place n'y a été faite à l'apprentissage du métier (Condette, 2007). Ce n'est que tardivement que les centres pédagogiques régionaux (CPR) créés en 1952 ont proposé le même modèle de formation que celui des instituteurs. Selon Pelpel, (2002), les enseignants qui accueillent le stagiaire poursuivent un même objectif et servent un modèle identique «qu'ils soient conseillers pédagogiques, tuteurs ou maîtres formateurs. Ces enseignants chevronnés montraient, prescrivaient, partageaient leur expérience, bref se laissaient observer dans leurs classes et «prêtaient leurs élèves, lors des stages de terrain». Il s'agit en fait d'une formation à dominante modélisante où l'apprentissage du métier dépend de la capacité du stagiaire, enseignant novice à observer le milieu réel, les situations de classe et à intégrer les conseils qui lui sont prodigués. C'est une formation basée sur la démonstration de leçons modèles.

Actuellement dans les ENS, la formation pédagogique est dispensée sous forme de cours théoriques en sciences de l'éducation, à raison d'une à trois heures hebdomadaires, dès la première année et ce n'est qu'en dernière année que les futurs enseignants, sont mis en contact avec la réalité du métier, (Senouci, 2007; 2012). Le volet pratique n'intervient

qu'en fin de cursus⁶ à travers le stage de «terrain» qui se déroule durant l'année universitaire, à raison d'une demi-journée hebdomadaire intégrant un stage « bloqué » de deux semaines à la fin du deuxième trimestre. Le dispositif reste cependant soumis à des facteurs aléatoires tels que les absences des stagiaires et les grèves répétitives, réduisant le volume horaire global annuel des stages pratiques à moins de 80 heures. La part accordée au terrain est par conséquent dérisoire au vu des enjeux d'une formation professionnalisante.

Dans le dispositif actuel, on ne peut parler que d'une alternance juxtapositive théorie/pratique caractérisée par la primauté de la formation académique, laissant ainsi le volet pratique à la fin du cursus, selon le paradigme de l'enseignant « instruit » (Paquay, 2004). La survalorisation du volet académique et théorique explique l'absence de contribution des enseignants des ENS dans la formation pratique. Or, le modèle traditionnel de formation mettant en relation uniquement la dyade stagiaire/formateur de terrain enseignant «expert», conseiller pédagogique, est remis en question. La formation professionnalisante met en avant le principe d'une cohérence dans la formation par une alternance intégrative. Cette forme d'alternance (Malgaive, 1993 ; Merhan, Ronveaux, Vanhulle, 2007), fait appel à une communauté de pratique où les divers formateurs, sont réellement impliqués aux côtés du stagiaire.

Dans la perspective de la professionnalisation, cette relation est envisagée dans le cadre d'un tutorat⁷. Selon Moussay, 2009: 59) « si l'on veut dépasser les impasses d'une juxtaposition d'apports théoriques et de moments de pratiques, sans se résoudre, non plus, à une formation *sur le tas*, le tutorat apparaît comme la clé de voûte du système ». L'apprentissage professionnel des futurs enseignants sur le terrain est décrit dans la littérature internationale dans une logique collaborative, (Chalies. et all., (2009). Il met au service du stagiaire les conditions d'une construction et d'un développement de compétences professionnelles, favorisant son insertion dans la fonction enseignante (Le Boterf, 2002 ; Perrenoud, 2004, 2008). Pour que les stages soient des lieux et des moments de formation professionnelle, en rupture avec les modèles

⁶ Les stages ont lieu en troisième année pour les professeurs d'enseignement primaire (PEP) formés à Bac +3 en quatrième année pour les professeurs d'enseignement moyen (PEM) formés à BAC + 4 et en cinquième année pour les professeurs d'enseignement secondaire (PES) formés à BAC +5.

⁷ Le tutorat est défini comme « l'ensemble des activités réalisées conjointement par des formateurs de terrain et /ou d'université (superviseurs universitaires et des enseignants ou des étudiants en formation) ». Cette notion recouvre l'activité dénommée en langue anglaise « mentoring, tutoring, et en français « conseil pédagogique, tutorat, supervision » (Chalies et al 2009, 86).

traditionnels, l'expérience des enseignants qui accueillent les stagiaires ne peut être une condition suffisante; elle doit être l'occasion d'une pratique réflexive.

Cette conception n'est pas étrangère aux objectifs des réformes engagées à l'échelle internationale. Le paradigme constructiviste du praticien réflexif sous-tend la formation professionnalisante. En Algérie, la Loi d'orientation de 2008, exhorte les enseignants à placer l'élève au centre du processus d'enseignement/apprentissage; le rôle actif de l'élève, dans la construction de son savoir et la résolution des situations-problèmes, est mis en avant. Mais pour que ces objectifs se réalisent ne faut-il pas proposer de nouvelles modalités de formation au futur enseignant et à ses formateurs?

Si nous avons désigné les enseignants qui accueillent les stagiaires dans leurs classes par la dénomination de tuteur c'est que nous avons estimé qu'elle répond le mieux à notre problématique et reflète une nouvelle conception de la formation initiale professionnalisante. Cette conception s'appuie sur les références de formateurs d'enseignants professionnels, dont les compétences essentielles sont l'autonomie et l'attitude réflexive. Le rôle et la place de la réflexivité est actuellement au cœur d'une nouvelle professionnalité des acteurs du tutorat. C'est une notion que Schön (1994) définit comme un travail de «mise à distance», de réflexion sur et dans l'action; elle guide l'activité du sujet et beaucoup de chercheurs en parlent comme «un tournant réflexif». En réfutant le modèle applicationniste, le paradigme du praticien réflexif place le professionnel au centre de l'action. Ainsi les formateurs d'enseignants d'une manière générale doivent former leurs stagiaires à l'analyse de pratique qui devient une compétence-clé dans la construction de la professionnalité.

Les questions posées sont celles de savoir comment les stagiaires vivent-ils leurs expériences de terrain? Les stages répondent-ils à leurs attentes? L'alternance ENS/établissements scolaires, telle qu'elle est organisée actuellement, favorise-t-elle la préparation au métier d'enseignant et contribue-elle au développement de compétences professionnelles? Comment formateurs de terrain et enseignants des ENS conçoivent-ils leur rôle dans la formation initiale des enseignants?

2. Cadre methodologique

Les données sur lesquelles nous nous sommes appuyés sont issues d'une enquête par questionnaires et entretiens menée auprès de 563 stagiaires des ENS et de 471 tuteurs au cours des années universitaires 2011/2012 et 2012/2013.

2. 1 Enquête stagiaires

Le questionnaire destiné aux stagiaires avait pour objectif de saisir leurs attentes à l'égard du stage et de la formation de terrain. Nous leur avons demandé de s'exprimer sur les pratiques de leurs tuteurs en tant qu'enseignants face à leurs élèves d'une part et en tant que formateurs de stagiaires d'autre part.

Ces thèmes ont fait l'objet de 28 questions majoritairement fermées. Le questionnaire a concerné les stagiaires de trois des cinq ENS et ENSET à l'échelle nationale (Constantine, Skikda et Oran). La collecte des données s'est faite en juin 2012. La répartition des répondants à l'enquête par questionnaire a concerné 240 (42,6%), stagiaires de l'ENS Constantine, 237(42,1%) de l'ENSET d'Oran et 86 de l'ENSET de Skikda (15,3%).

Les 563 répondants se répartissent selon les trois niveaux d'enseignement de l'éducation nationale. Ainsi nous avons approché 94 MEP (16,7%), professeurs d'enseignement primaire, 139 (24,7%) professeurs d'enseignement moyen (PEM). Les enseignants du secondaire représentent 58,6% de cet échantillon et se répartissent en PEST au nombre de 133 stagiaires (23,6%) et professeurs d'enseignement secondaire (PES) au nombre de 197 stagiaires (35%).

Tableau 1 : répartition des stagiaires selon la discipline

Langues étrangères	Langue arabe	Sciences exactes	Technologie	Philosophie	Management industriel	Autre	total
132	100	85	111	61	51	23	563
23%	17,8%	15,1%	19,7%	11,2%	9,1%	3%	100%

Le tableau 1 indique la répartition des stagiaires selon les disciplines enseignées.

Des entretiens collectifs (focus-groups) ont réuni des étudiants de technologie et de langues de l'ENSET après leur stage bloqué (fin avril 2012), et ceci, afin d'affiner certains aspects de l'enquête quantitative.

2. 2 Enquête Tuteurs

Au moment de l'enquête, c'est-à-dire au cours de l'année universitaire 2012/2013, les trois ENS constituant l'échantillon ont placé leurs

stagiaires auprès de 709 tuteurs exerçant dans des écoles primaires, collèges et lycées. Pour approcher ces tuteurs nous avons élaboré un questionnaire composé de 45 questions fermées et ouvertes réparties en plusieurs rubriques visant la connaissance des tuteurs et leurs pratiques de tutorat. Après l'identification des tuteurs,⁸ ont été abordés leur formation initiale académique (spécialité), leur formation pédagogique initiale ou en cours d'emploi, leurs missions et rôles dans la formation initiale et leur collaboration avec les ENS. La passation du questionnaire s'est déroulée au cours des stages bloqués de 15 jours en avril 2013 dans les établissements. Les ENS ont chargé les stagiaires de les remettre à leurs tuteurs respectifs et de les collecter ensuite. Des entretiens individuels ont été menés auprès d'enseignants des sciences de l'éducation et des disciplines (technologie, langues) des ENS de Kouba et de l'ENSET.

Tableau 2 : Répartition des tuteurs enquêtés selon l'établissement de formation

ENS	Tuteurs impliqués	Tuteurs enquêtés
Bouzaréah	223	54 24,2%
Kouba	407	358 87,9%
ENSET Oran	79	59 74,7%
total	709	471 66,4%

3. Résultats

3. 1 L'accueil des stagiaires sur le terrain : le début d'une socialisation professionnelle?

L'accueil dans l'établissement puis dans la classe du tuteur constitue des éléments déterminants pour une future insertion dans le milieu professionnel. C'est en fait le premier contact avec le milieu professionnel et les «vrais» élèves. La rentrée universitaire étant plus tardive, lorsque les stagiaires se présentent pour la première fois sur le lieu du stage (école primaire, collège ou lycée), c'est généralement après la rentrée scolaire dans les établissements qui a lieu en septembre. Les lenteurs dans les affectations entraînent une réduction importante de la période de stage. Ce sont des contraintes que stagiaires et tuteurs ne

⁸ État civil, spécialité, ancienneté dans l'enseignement, ancienneté dans le tutorat.

manquent pas de relever. Les premiers sont impatients de découvrir le contexte de leur futur métier, les seconds parlent de ces retards comme des sources de perturbations. Les stagiaires n'assistent donc pas au démarrage de l'année avec leurs tuteurs et les aspects liés à la vie de la classe où ils ont été affectés ne sont pas vécus dans leur globalité. Dans certains cas les stagiaires n'ont pu rejoindre l'établissement car leur arrivée n'avait pas été communiquée par la direction de l'éducation. La coordination entre emploi du temps des ENS et ceux des établissements constitue également un contretemps qui retarde l'affectation et écourte la durée du stage. Il faut signaler que le stage d'observation ne leur permet qu'une demi-journée hebdomadaire réduite parfois à une séance de 2h selon l'emploi du temps du tuteur. Tous ces dysfonctionnements ont un impact négatif sur les objectifs du stage et font dire aux différents acteurs que le terrain et la formation pratique sont «peu valorisés par l'administration».

Certains tuteurs déplorent ce manque de coordination, entre les ENS et les Directions de l'Education (DE), qui empêche le stagiaire d'appréhender l'ensemble du programme dans ses différentes dimensions. Ils mettent également l'accent sur les autres aspects de la vie de la classe tels que la connaissance des élèves, leurs comportements que le stagiaire gagnerait à observer dès le début de l'année. Lorsqu'ils sont affectés dans une classe d'examen, le tuteur peut considérer cette arrivée tardive comme un dérangement ; d'autant que plus de la moitié des tuteurs reçoivent plus de quatre stagiaires.⁹

3. 2 Le tuteur observé par les stagiaires : quelle professionnalité ?

Altet, Paquay, Perrenoud (2002 : 263) définissent la professionnalité en termes de « fonctions spécifiques à assumer, de compétences à mettre en œuvre mais aussi en termes d'identité et d'enjeux sociaux et éthiques ». A partir de l'observation faite en classe, les stagiaires ont été invités à s'exprimer sur la professionnalité de leur tuteur en tant qu'enseignant, dans sa classe avec ses élèves et en tant que formateur de futurs enseignants.

3. 2. 1 Quel enseignant est-il ?

Sensibles « au climat de la classe », les stagiaires mettent en avant la relation « enseignant/ enseigné » et la gestion de la classe. Pour 76% des répondants, la capacité à gérer la classe reste la compétence la plus

⁹ Certains en reçoivent jusqu'à huit. Dans des classes de technique mathématique où les effectifs ne dépassent pas la dizaine d'élèves, les stagiaires sont parfois les plus nombreux.

valorisée. Le tuteur qui a une attitude chaleureuse et encourageante envers ses élèves est largement apprécié. Beaucoup de stagiaires affirment qu'un enseignant qui encourage ses élèves tout en acceptant leurs erreurs, qui fait preuve de calme et de patience est un bon enseignant. Parmi ceux qui se destinent à l'enseignement secondaire, l'accent est mis sur « le face à face » avec des adolescents « difficiles à maîtriser ». Ils appréhendent les incidents qu'ils ont observés tels que des « violences verbales », « des propos incorrects » échangés entre certains tuteurs et leurs élèves. Ils manifestent beaucoup plus d'appréhension à la perspective de prendre en charge des classes « d'adolescents » (Baillauguès, 1993).

En sachant « maîtriser les élèves » semble tout aussi important que « maîtriser sa matière ». La gestion de la classe apparaît dans les discours des stagiaires comme la compétence la plus importante et vient parfois en tête de leurs préoccupations.

Interrogés sur l'Approche par compétences (APC) préconisée par la réforme, les stagiaires dans leur grande majorité, en ignorent l'impact sur l'apprentissage des élèves. Dans les ENS, les programmes de formation pédagogique et didactique l'ont intégrée dans le cours sur les « Méthodes et pratiques pédagogiques », sans véritablement mettre l'accent sur son actualité et sur la place qui lui est accordée dans la réforme de 2003. Ainsi, la majorité des stagiaires disent ne pas l'avoir « identifiée » dans les cours dispensés par les tuteurs. Ce qui leur paraît important c'est « la rigueur à travers une fiche de préparation à jour » et la maîtrise de la discipline. Selon 75% d'entre eux, lorsque « le tuteur annonce clairement l'objectif du cours » et que « les élèves suivent », le tuteur devient un modèle à imiter. Ils apprécient également l'utilisation des ressources didactiques telles que les TIC mais disent n'avoir pas eu l'opportunité, faute de temps d'y être initiés. Les tuteurs qui ont été jugés sévèrement sont ceux qui ne préparent pas leurs cours, qui ne font pas « preuve de sérieux ». Près du tiers des stagiaires (31,7%) déclare que la problématique du cours n'est pas posée en introduction et les objectifs attendus ne sont pas clairs; c'est selon eux la cause des « classes indisciplinées et des mauvais résultats des élèves ».

Interrogés sur la langue utilisée par le tuteur dans son enseignement, plus de la moitié (68%) des stagiaires déclare que le recours au dialectal est fréquent ainsi que l'utilisation indifférenciée de la langue arabe et française. Les compétences en lien avec les champs relationnels et éthiques ne sont pas notées en tant que telles mais ils disent apprécier les tuteurs qui « ne travaillent pas seulement avec les meilleurs élèves, » et qui « prennent le temps d'expliquer, de répéter ». Les observations des

stagiaires sur le terrain font l'impasse sur la collaboration avec les parents, les collègues et l'administration ; ils semblent évoluer comme dans « un laboratoire » occultant tous les autres paramètres pourtant susceptibles de contribuer à leur insertion, et à la construction de leur identité professionnelle. Ce qui se dégage de leur discours c'est que globalement les tuteurs sont davantage perçus comme de bons enseignants lorsqu'ils gèrent la classe, évitent les incidents « avec les adolescents », qu'ils maîtrisent la matière et sont sérieux dans leur préparation.

3. 2. 2 *Quel formateur est-il?*

Comment les tuteurs contribuent-ils à la formation de leurs stagiaires quand ces derniers présentent leurs premières leçons ? Il nous faut sans doute rappeler que la durée limitée du stage et le nombre de stagiaires par tuteur font que les prestations du stagiaire sont peu fréquentes et ne permettent pas un véritable accompagnement individualisé des futurs enseignants. Lorsque les stagiaires se présentent en classe, beaucoup n'ont pas d'idées sur les attentes du tuteur. Près de la moitié seulement affirment qu'il a pris le temps de leur expliquer ce qu'il attend d'eux. Après leur avoir présenté les programmes d'enseignement officiels, il leur explique la progression des contenus ainsi que les modes d'évaluation. C'est d'abord et avant tout l'exhortation à l'observation qui leur est demandée. Cependant la plupart d'entre eux déclarent ne pas savoir «quoi observer ni comment le faire»

L'observation du tuteur peut être guidée par des grilles qui restent néanmoins pour la majorité des stagiaires des outils inutiles si les formateurs de sciences de l'éducation ne les ont pas un tant soit peu initiés à cette pratique. Il faut noter qu'en formation théorique, certains enseignants de pédagogie ou de didactique initient à l'observation sur la base d'analyse de grilles mais qui ne correspondent pas souvent à la réalité du contexte. La majorité des futurs enseignants affirment ne pas savoir noter les remarques sur les cours dispensés par le tuteur et sur ses comportements d'enseignant. Les observations ne sont pas toujours suivies d'entretiens post-leçons. Il faut noter que le stagiaire qui doit retourner à ses cours à l'ENS, ne sollicite pas le tuteur et n'exprime pas de besoins d'explications sur ce qu'il vient d'observer.

Seul le quart (24,4%) des stagiaires notent les remarques sur l'enseignement donné par le tuteur et en discutent avec lui. Ils insistent sur le fait qu'ils ne sont pas suffisamment outillés pour observer. Ils passent souvent à côté de l'essentiel et ne relèvent le plus souvent que «les incidents» tels que le chahut des élèves, le bavardage, «le prof qui

fait le cours pour ceux qui suivent», «le manque de participation», « le prof qui crie». Certains stagiaires se disent «perdus», ne sachant pas trop comment se préparer pour leur première prestation qui arrive plus ou moins rapidement selon les contextes. Les tuteurs préoccupés par leurs classes d'examen laissent le stagiaire «au fond de la classe», en observation sans lui donner un cours à préparer jusqu'au stage bloqué, autrement dit à la fin du deuxième trimestre.

On remarque une grande disparité dans les délais accordés pour la présentation du premier cours. Ce que les stagiaires disent redouter et attendre en même temps. Le tiers des stagiaires déclare n'avoir pas reçu d'aide dans la préparation du cours et près de la moitié (42,1%) déclarent n'avoir pas choisi le thème de leur cours. Les stagiaires ayant reçu l'aide de leur tuteur déclarent que celle-ci a concerné le contenu du cours (68%) puis enfin la méthode utilisée (58%). Ils ont pour 71,4% à avoir rencontré des difficultés dans la préparation et la présentation de leur premier cours.

A l'issue de ces cours, selon la majorité des stagiaires (89,6%), le tuteur fait des remarques sur la méthode pédagogique (88,3%), la discipline enseignée (74,8%) et la gestion de la classe (81,6%). Ceux qui se disent satisfaits d'avoir bénéficié du soutien de leur tuteur font référence à la fiche de préparation qu'il leur a prêtée pour « s'en inspirer ». Les attentes de beaucoup d'entre eux (85%) ont été satisfaites pour ce qui concerne la préparation d'un cours. En abordant l'évaluation des élèves, le tuteur ne peut pas « la confier à des stagiaires » une minorité (18,3%) a corrigé des copies de devoirs mais les compositions et les bulletins trimestriels sont restés inaccessibles à la grande majorité. Globalement, le tuteur est perçu comme un modèle pour 56,2% des stagiaires, et comme un accompagnateur/conseiller pour seulement le quart d'entre eux.

3. 3 Le tuteur : rôles et missions

C'est à travers la dénomination qu'ils s'attribuent, le mode de leur désignation comme tuteurs, l'implication des inspecteurs et enfin le mode de collaboration avec les enseignants des ENS que nous avons pu relever de nombreuses contradictions concernant la réalité des stages. Selon eux l'institution ne semble pas accorder l'importance nécessaire au terrain. La rareté de textes réglementaires ou leur obsolescence corrobore le flou des missions qui leur sont confiées. Le texte de 1984 est le seul jusqu'à présent sur lequel s'appuie l'organisation des stages; il en précise la durée, les différentes modalités, les modes d'évaluation et le statut du «professeur d'application».

Interrogés sur la dénomination la plus adéquate à leur rôle auprès des stagiaires, 38,8% des tuteurs ont retenu la dénomination «de professeur encadreur».

Tableau 3 : Dénomination de soi selon les tuteurs

Professeur encadreur	أستاذ مشرف	38,8%
Professeur Formateur	أستاذ مكون	34,6%
Professeur d'application	أستاذ مطبق	18,7%
Tuteur	مرافق	3,8%
Non déclaré		4,0%
Total		100%

La dénomination de « professeur d'application » n'est retenue que par 18,7%. Une infime minorité (3,8%) emploie le qualificatif de tuteur. 34,6% d'entre eux préfèrent s'attribuer la dénomination de Professeur formateur qui se rapproche plutôt du texte de 2012¹⁰ instituant le statut de professeur formateur¹¹

¹⁰ Le texte paru au journal officiel du 03juin 2012.

Le Décret exécutif n° 12-240 du 8 Rajab 1433 correspondant au 29 mai 2012 modifiant et complétant le décret exécutif n° 08-315 du 11Chaoual 1429 correspondant au 11 octobre 2008 portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale est paru au journal officiel du 03juin 2012. Ainsi, si nous prenons l'exemple des enseignants du primaire, l'article 42(bis) est rédigé comme suit : « Les professeurs formateurs de l'école primaire sont chargés de l'encadrement et du suivi des élèves-professeurs en formation dans les écoles normales supérieures profil professeur de l'école primaire dans le cadre des stages pratiques en milieu professionnel.» Le même processus est prévu pour les professeurs formateurs de l'enseignement moyen (Art. 55 bis) et secondaire (Art. 70 bis chargés de former les futurs PEM, PES et PEST, élèves – professeurs des ENS. Cependant, on remarque des différences quant à la constitution initiale du grade où il est exigé vingt années de service effectif en qualité de professeur de l'enseignement moyen. Pour l'enseignement secondaire, l'art. 74 bis distingue entre professeur de l'enseignement secondaire et professeur ingénieur. Aux premiers, il est exigé « vingt années de service effectif en cette qualité au 31décembre 2011 » et aux seconds deux années de moins soit 18 années en cette qualité à la même date.

¹¹ Au moment de l'enquête la majorité des tuteurs en ignoraient l'existence.

- ***Le mode de désignation***

Sur quels critères et par qui sont désignés les tuteurs ? Telles ont été les questions qui nous ont paru importantes. Elles peuvent influencer la qualité de la prise en charge du stagiaire. Les réponses obtenues montrent que les critères de désignation d'un tuteur ne sont pas bien définis et peuvent varier d'un établissement à un autre et d'une catégorie d'enseignants à une autre. Officiellement, et en référence au texte de 1983, c'est l'inspecteur qui doit désigner l'enseignant capable de former un stagiaire. Dans la mesure où il connaît les enseignants « chevronnés », il est le mieux placé pour répartir les stagiaires. Or il semble qu'il est de moins en moins présent dans la désignation des tuteurs. Il a tendance à déléguer ce rôle au chef d'établissement. Plus du tiers (37,6%) des enquêtés affirme avoir été désigné par le premier, 27,2% par le second et 29,7% ont déclaré s'être portés volontaires. Les professeurs d'enseignement secondaire général et technologique (30,5%) affirment s'être portés volontaires. On remarque que le chef d'établissement est fortement impliqué dans la désignation des tuteurs pour l'enseignant du primaire et dans une moindre mesure pour les professeurs d'enseignement moyen (54%). Ainsi, plus du tiers des PEP (34%), 31% des PEM et 46% des PEST ont été désignés par le chef d'établissement. En l'absence de statut et de missions clairement définies, les tuteurs disent « accepter pour faire plaisir au chef d'établissement » et vivent cette attribution comme une marque de reconnaissance de « leur expérience » et de leur « sérieux ». Le choix du tuteur par la hiérarchie, est lié, selon 82,8% des tuteurs à l'expérience, et pour 38,2% l'ancienneté dans l'enseignement reste le premier critère pour encadrer un stagiaire.

- ***L'implication des inspecteurs***

Si les inspecteurs ne participent pas beaucoup à la désignation des tuteurs, s'impliquent-ils davantage lors des stages par des visites en classe? L'enquête fait ressortir qu'ils n'interviennent pas suffisamment dans la formation pratique. Les plus anciens des tuteurs déclarent que l'inspection était plus présente dans les années 1980 et 1990. «Les inspecteurs tenaient à la présence des stagiaires aux journées pédagogiques et séminaires qu'ils organisaient dans leur circonscription ». Interrogés sur la fréquence des visites, plus de la moitié des tuteurs (51,4%) affirme n'avoir jamais reçu la visite de l'inspecteur pendant les stages, d'autres (38,6%) ne l'ont vu que rarement. Les visites les plus fréquentes ne représentent que 7% et concernent les enseignants du primaire et du moyen car dans ces niveaux d'enseignement les

inspecteurs multiplient les missions de contrôle et d'encadrement. Peut-on dès lors affirmer qu'ils contribuent efficacement à la formation pratique des stagiaires? C'est en choisissant les enseignants les plus expérimentés puis en s'impliquant davantage sur les lieux des stages pour «un conseil pédagogique» individuel et collectif, dont la majorité des assistants tireraient profit que les inspecteurs peuvent porter quelques-uns des objectifs de la réforme.¹²

L'enquête a montré que 54 tuteurs sur les 471 soit 11,5% ont une ancienneté inférieure à une année. Quant à ceux dont l'ancienneté se situe entre 1 et 4 ans, ils sont 122 soit 25,9%. Les plus anciens ayant entre 20 et 25 d'ancienneté ne représentent que 5,9% ; ce sont surtout des PES.

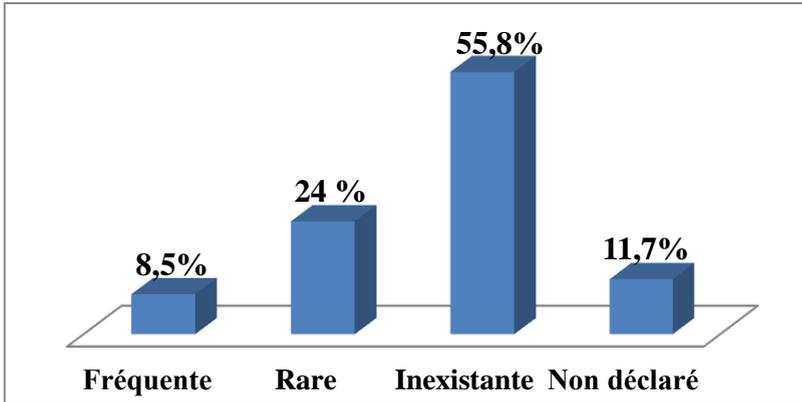
On peut se demander si l'expérience en tant que tuteur a une incidence sur la formation des futurs enseignants ?

- ***La collaboration avec enseignants des ENS***

Interrogés sur la collaboration avec les enseignants des ENS, 76,2% des tuteurs disent la souhaiter ; pour 55,8% des enquêtés cette collaboration reste inexistante. Près du quart des tuteurs ne reçoivent que rarement leur visite et c'est surtout pendant le stage bloqué «lorsque leurs étudiants présentent un cours et qu'ils les invitent à y assister». La collaboration avec l'enseignant de la discipline enseignée est préférée par 10,8% des tuteurs tandis que plus de 55% préfèrent une coopération avec les enseignants de la discipline et ceux des sciences de l'éducation. Il faut signaler que ces derniers sont plus présents lors des stages parce qu'ils se sentent plus «concernés par la formation pédagogique de leurs étudiants «élèves professeurs».

¹² A propos de l'approche par compétences (APC), la majorité des tuteurs déclarent ne pas la maîtriser par manque de formation par les inspecteurs ; ils restent donc fidèles à la pédagogie par objectifs (PPO).

Figure 1 : la collaboration avec enseignants des ENS



Bien que se percevant comme les acteurs principaux de la formation pratique, la majorité des tuteurs insiste sur un partenariat réel avec les enseignants des ENS qui contribuerait à rompre le sentiment de ne pas être reconnus par les universitaires. Or, les rencontres autour des futurs enseignants conduiraient au partage des savoirs, des conceptions pédagogiques et didactiques voire des recherches que les enseignants universitaires mènent dans leurs domaines respectifs. Cette collaboration donnerait plus de cohérence à la formation et les stagiaires en seraient les premiers bénéficiaires. Le rapprochement des deux espaces de formation que sont les ENS et les établissements scolaires, actuellement, se réduit à des visites épisodiques que déplorent aussi bien les stagiaires que les tuteurs.

• ***La formation des stagiaires : à quelles compétences ?***

Nous avons interrogé les tuteurs sur les compétences qui leur semblaient importantes pour le métier d'enseignant à travers la question : « A quoi préparez-vous les stagiaires ? ». Nous avons voulu identifier le rôle qu'ils s'attribuaient dans la formation de terrain et saisir ce qu'ils estimaient transmettre aux stagiaires.

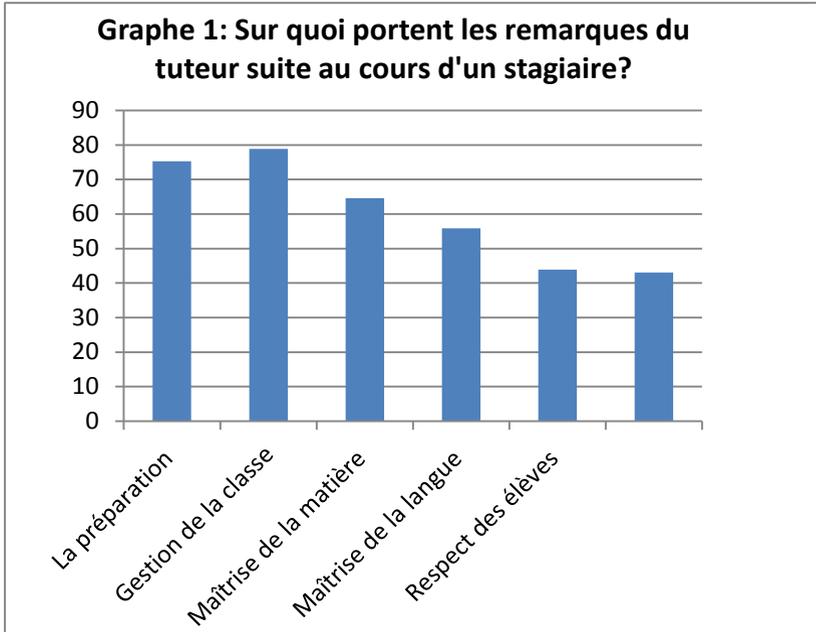
Le tableau récapitulatif ci-dessous montre que la «préparation d'un cours», « la gestion de la classe » et « l'utilisation des documents pédagogiques » qui en fait se résument à montrer aux stagiaires comment avoir recours aux techniques de l'information et de la communication (TIC), sont les principales compétences sur lesquelles les tuteurs mettent l'accent. « Apprendre au stagiaire à préparer un cours » représente une tâche que 75,2% des tuteurs placent en premier ; initier le stagiaire à l'évaluation des élèves (14,4%), encourager le travail autonome (14%) et apprendre au stagiaire à réfléchir sur sa pratique (29,1% %), ne semblent

pas bénéficier de beaucoup d'importance aux yeux des tuteurs. L'auto-évaluation ne semble pas être une compétence importante puisque seuls 19,5% des tuteurs déclarent la valoriser.

Tableau 4 récapitulatif : classement des compétences selon les tuteurs

Initiation des stagiaires à/au	%
Préparer un cours	75,2%
La gestion de classe	60,7%
Utiliser des documents pédagogiques	57,3%
Réfléchir sur leur pratique	29,1%
S'auto-évaluer	19,5%
Evaluer les élèves	14,4%
Travail autonome	14%

Mais ces « missions » de conseil et d'orientation sont en réalité liées à ce qui semble le plus important pour les tuteurs à savoir « préparer un cours » sur le plan du contenu et sur les aspects « gestion de la classe ». Pour près de la moitié des tuteurs, les savoirs acquis à l'université ne permettent pas de « préparer un cours ». Près de la moitié d'entre eux (43,9%) disent « compléter la formation académique du stagiaire », car il existe de « nombreuses inadéquations entre les programmes universitaires et les programmes enseignés dans les établissements scolaires ». Ils affirment relever des lacunes dans les « préparations des leçons » et estiment que l'aide apportée aux stagiaires concerne aussi bien le volet didactique de la discipline que le volet pédagogique.



La grande majorité des tuteurs affirme consacrer du temps à l'entretien post-leçon en précisant que c'est lors du stage bloqué qu'ils trouvent le temps de le faire et parce que c'est sur cette séquence qu'il communique l'évaluation du stagiaire à l'administration de l'ENS.

S'agissant des observations portées par le tuteur, lors de son entretien avec le stagiaire, pour 78,9% elles portent avant tout sur la gestion de la classe, la préparation du cours (73,3%) et la maîtrise de la matière. Les remarques sur la maîtrise de la langue et le respect des élèves sont signalées respectivement par 55,9% et 43,9% des tuteurs. Ce qui est à relever dans ces premiers résultats c'est qu'en l'absence d'un cahier des charges fixant un référentiel de compétences professionnelles à construire et à développer par les futurs enseignants, les tuteurs ne peuvent pas manifester de changements visibles dans leurs pratiques envers les stagiaires.

Ce qui peut être mis en évidence à travers ces résultats c'est que l'apprentissage professionnel auprès d'enseignants expérimentés ne va pas de soi (Faingold, 2002). En contexte de stage, l'observation constitue la dimension principale, observation mutuelle dans la dyade tuteur/stagiaire. D'un côté se trouve un stagiaire qui observe un enseignant chevronné mais s'il n'est pas outillé pour cela, il passera sans doute sur l'essentiel pour ne retenir que l'« anecdotique ». De l'autre côté, l'observation du stagiaire exige du formateur une capacité à

expliciter ses pratiques afin de pouvoir communiquer les savoir d'expérience pour être formateur à part entière ; l'enseignant doit savoir repérer les difficultés du stagiaire, l'aider à prendre conscience de ces difficultés et lui fournir les outils susceptibles de réfléchir à sa pratique . « Accompagner un stagiaire n'est pas un rôle nouveau pour les enseignants expérimentés désignés comme tuteurs mais leur implication dans une formation de futurs collègues, demande un renouvellement des missions. Les compétences demandées à un formateur d'enseignants sont différentes de celles demandées à un enseignant auprès de ses élèves. (Gervais, 2008)

4. L'enseignant de l'ENS: un universitaire coupé du terrain?

Dans le dispositif d'alternance université/établissement scolaire, l'importance du rôle de l'enseignant universitaire est soulignée par beaucoup d'auteurs (Chalies et al 2009, Correa et al 2008). Il fait partie intégrante de la triade (tuteur/stagiaire/enseignant universitaire) constituant le tutorat. Les « superviseurs » accompagnent les stagiaires en tant que représentants de l'université veillent au respect des exigences universitaires tout en étant des facilitateurs de la relation entre les stagiaires et leurs tuteurs. Ils sont des médiateurs entre les acteurs et les deux institutions engagées dans la formation initiale. Les superviseurs devraient savoir observer, résoudre des problèmes, travailler en partenariat avec les stagiaires et les tuteurs, savoirs évaluer les apprentissages des stagiaires, le développement de le leurs compétences (Malo, Desrosiers ; 2011).

Suivre les stagiaires, les observer à l'œuvre, rencontrer les tuteurs telle est généralement la mission des enseignants universitaires lors des stages. Qu'en est-il du rôle et de la place des enseignants des ENS dans la formation initiale de terrain ? Ayant comme étudiants de futurs enseignants, la question qui se pose est celle de savoir s'ils s'impliquent ou non dans la formation pratique et sous quelle forme ? Dans les dispositifs des stages, le degré d'implication des enseignants diffère d'une ENS à une autre. La demande faite aux enseignants des sciences de l'éducation et des matières de spécialité de suivre les stagiaires lors du stage bloqué, c'est-à-dire pendant deux semaines, n'est pas une démarche commune à toutes les ENS. Nous avons interrogé ceux qui se sont « volontairement » rendus dans les établissements pendant deux années consécutives (2012, 2013), sur leur rôle au cours du stage et sur leur présence sur le terrain. Beaucoup d'entre eux affirment ne plus vouloir renouveler l'expérience car ils ne perçoivent pas son utilité. L'absence de

réaction de l'administration vis-à-vis des rapports établis par certains enseignants pour mettre en évidence les « anomalies » comme par exemple le nombre de stagiaires par tuteurs, ce qui justifie cette attitude. Ce qui les amène à juger sévèrement les tuteurs qui n'osent pas « refuser de faire semblant de former » car « huit stagiaires au fond d'une classe Technique Mathématique de 12 élèves, on ne voit pas comment on peut former dans une situation qui n'est pas la réalité, la réalité c'est quarante élèves l'année prochaine quand le stagiaire sera prof ou instit. » ; « Que l'Ecole nous dise ce qu'elle attend de nous, on assiste à des cours que présentent nos étudiants, on leur fait quelques remarques, on discute un peu avec leur encadreur et *c'est tout*. L'année prochaine, je refuserai d'y aller » (un enseignant de l'ENS).

Bien qu'enseignant dans une institution de formation de formateurs, les enseignants des ENS et surtout les enseignants des disciplines de spécialité se perçoivent d'abord et avant tout comme enseignants / chercheurs. La formation d'un futur enseignant ne constitue pas pour eux une mission spécifique et les élèves-professeurs sont formés comme tout étudiant. Seule une minorité se considère comme enseignants/formateurs. Ils mettent en avant l'absence d'attentes institutionnelles claires et faisant « partie intégrante de leurs charges pédagogiques ».

Conclusion

Les premiers résultats mettent en exergue de nombreuses contraintes susceptibles d'entraver les objectifs de la réforme. L'amélioration de la formation pratique des futurs enseignants exige un dispositif d'alternance ENS /établissements scolaires, conçu dans une optique de professionnalisation. Or, il ressort de l'enquête que la place accordée au terrain reste minorée. Les stages sont encore considérés comme une étape de fin de cursus, ne représentant pas d'enjeu majeur et n'exigeant pas encore l'attention qu'ils méritent, en tant que dimension incontournable d'une formation initiale professionnalisante. La faiblesse, voire l'absence d'exigences institutionnelles n'est pas sans conséquences sur la perception des différents acteurs de la formation initiale. Les enseignants qui reçoivent les stagiaires ne se perçoivent pas comme des formateurs à part entière, devant accompagner les premiers pas de leurs stagiaires dans une démarche autonome et responsable. Ils restent cantonnés dans le modèle traditionnel. Cependant ils réclament un statut clairement défini et beaucoup d'entre eux ne sont pas opposés à une formation spécifique de formateurs. Ils déplorent également le manque de collaboration avec

les enseignants universitaires dont le rôle et la place ne sont nullement précisés dans ce dispositif.

Si l'objectif de la réforme est l'amélioration de la formation des enseignants et que le discours sur les compétences est récurrent, l'absence d'un référentiel de compétences professionnelles laisse place à une hétérogénéité de pratiques aussi bien dans les programmes de formation pédagogique des ENS que sur le terrain. Les pratiques « tutorales » varient d'un établissement à un autre et dépendent des conceptions et comportements de chaque enseignant. Les stagiaires, de leur côté, bien qu'ils reprochent à l'administration les dysfonctionnements et les difficultés liés à l'organisation du stage se disent dans leur grande majorité « satisfaits de découvrir le terrain ». Ils se contentent de cette découverte en espérant surtout que leur soient prodigués des conseils susceptibles de les outiller pour leur « première classe ». Leurs discours dénotent des comportements assez conformistes. Ils ont tendance, dans leur grande majorité à réclamer des solutions toutes prêtes en valorisant un modèle traditionnel de formation comme étant la norme.

L'élévation du niveau de certification assurée par l'universitarisation de la formation ne suffit pas pour former un professionnel de l'enseignement ; ce qui apparaît actuellement c'est que les différents acteurs intervenants dans cette formation ne semblent pas s'inscrire dans un processus de professionnalisation s'ils ne sont pas eux-mêmes formés dans cette perspective.

La formation du futur enseignant, dans un dispositif d'alternance exige une articulation entre théorie et pratique, mettant en présence la triade stagiaire- tuteur- enseignant universitaire, s'appuyant plus sur une logique collaborative qu'une logique de territoire où la préservation des statuts l'emporte sur les missions de l'institution Ecole Normale Supérieure (ENS). Les deux types de formateurs (le tuteur et l'universitaire) sont censés accompagner le stagiaire et l'aider à construire ses compétences professionnelles, et les deux institutions (le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et le Ministère de l'Education Nationale se doivent d'assurer les conditions pratiques et réglementaires de mise en œuvre d'une formation de qualité. La volonté d'assurer une réelle formation professionnelle ne passe pas, sur le plan institutionnel seulement par des injonctions mais par un réel partenariat particulièrement attentif aux évolutions du métier et de sa complexification.

Bibliographie

- Altet, M. Paquay, L., Perrenoud P. (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck.
- Altet, M., (2005). «Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir analyser», in Charlier, Paquay, L., Perrenoud, P et al. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?, Bruxelles, De Boeck.
- Baillauguès, S, Breuse, E. (1993), *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- Benghabrit-Remaoun, N. (1999), L'école algérienne : Transformations et effets sociaux, in *L'école en débats*, Casbah Editions, Alger, 5-30.
- Bourdoncle, R. (1991,1993), La professionnalisation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, N° 94 et 105.
- Bouvier, A., Obin, J.-P. (1998), *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., Durand, M. (2009), L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 2009, n° 61, p. 85-129,
- Colonna, F. (1975), *Instituteurs algériens : 1883-1939*, OPU Alger.
- Condette, J.-F. (2007), *Histoire de la formation des enseignants*, Paris, l'Harmattan.
- Correa Molina, E., Gervais, C. (2008), *Les stages en formation à l'enseignement*, Québec, PUQ.
- Cros, F. (2011), « Les divers modèles de formation initiale des enseignants en Europe. *Convergences, divergences, évolutions* », p. 33-47, Paris, Le Manuscrit.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., Perrenoud, P. (2009), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.
- Faingold, N. (2002), « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle », in Altet et all., *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005), *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Guillemette, F., L'Hostie, M. (2011), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Québec, PUC.
- Haddab, M. (1979), *Education et changements socioculturels, les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie*, OPU Alger / CNRS Paris.
- Kennouche T. (1999), *Discours sur un débat, éléments pour lire l'école en Algérie* » in *L'école en débats*, Casbah Editions, Alger, p. 31-38.
- Lamaurelle, J.-L. (2010), *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris, Hachette.
- Lang, V. (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- Le Boterf, G., (2002). *Développer la compétence des professionnels*, Paris, Ed de l'organisation.

- Malgaive, G. (1993), « L'alternance intégrative », in *Education et management*, 3, 44-47.
- Mayen, P. (2007), « Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation », in Merhan, F., Ronveaux, C., Vanhulle, S., (dir.), *Alternance en formation*, Bruxelles, De Boeck.
- Malo, A., Desrosiers, P. (2011), « Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage ». in Guillemette ; L'Hostie, M. (2011), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Quebec, PUC.
- Ministère de l'Éducation Nationale-UNESCO. *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et Enjeux d'une société en mutation*, Alger, Casbah Editions, 2005.
- Moussay, S., Etienne, R., Méard, J.-A., (2009), Le tutorat en formation initiale des enseignants » in *Revue française de pédagogie*, 166, 59-69.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (2002), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck.
- Pelpel, P. (2002), « Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? », in Altet et al., *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck.
- Guide de la fonction tutorale, Paris, Éditions d'Organisation.
- Perrenoud, P. (1998), « De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants », in Tardif, M et all., *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- Perrenoud, P. (1999), *Dix compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (1994), *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris, l'Harmattan.
- Rayou, P., Ria, L. (2009), « Former les nouveaux enseignants. Autour du statut, de l'organisation et des savoirs professionnels », in *Education et sociétés*, 23, p. 79-90.
- Raymond, D., Lenoir, Y. (1998), *Enseignants de métier et formation initiale*. Paris Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Schön, D. (1983), *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Senouci, Z., Benziane, A. (2007), « La formation initiale dans les Ecoles Normales Supérieures; défis et perspectives», in Karsenty et all., *La formation des enseignants dans la francophonie*. Montréal, AUF.
- Senouci, Z., (2012), « La formation des enseignants entre secteur formateur et secteur utilisateu », in Remaoun-Benghabrit, N. Coord., *Quelles formations pour quels emplois*, Oran, éd. Crasc.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Laval, PUL.
- Wittorski, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, l'Harmattan.